

La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la
Universidad de Los Andes Táchira

Beginning Teacher's Education at the Los Andes University at Táchira
Pedagogy Department

[Mireya Vivas de Chacón \(*\)](mailto:mireyavivas@yahoo.es)
mireyavivas@yahoo.es

[Gladys Becerra Torres \(*\)](mailto:yolandabecerrat@hotmail.com)
yolandabecerrat@hotmail.com

[Dámaris Díaz Herrera \(*\)](mailto:damadh@cantv.net)
damadh@cantv.net

* Departamento de Pedagogía
Universidad de Los Andes, Táchira

GAPSIPE, Apartado postal 273
San Cristóbal 5001
Venezuela

(Recibido: 2 de abril de 2004; aceptado para su publicación: 14 de enero de 2005)

- Resumen
- Introducción
- I. Marco conceptual
- II. Metodología de la investigación
- III. Resultados
- Conclusiones
- Propuestas y recomendaciones
- Referencias
- Para citar este artículo

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso que tuvo como objetivo describir el proceso de formación de los profesores noveles universitarios. La información se recogió a través de entrevistas a profundidad. En el contexto investigado, el docente que ingresa no recibe suficiente apoyo institucional para su inserción a la institución y desarrolla su trabajo de manera solitaria, ya que no investiga ni aprende a enseñar junto a los profesores de mayor experiencia. Los profesores noveles manifestaron sentirse nerviosos, desconfiados, rechazados, angustiados, solos y desorientados. Los resultados de esta investigación revelan una discordancia entre lo que demandan las normas establecidas para la formación de los profesores de ingreso reciente a la universidad y lo que realmente se ejecuta en los departamentos, porque los planes de formación no se cumplen y la formación queda bajo la exclusiva responsabilidad del profesor que ingresa. Al final, se presentan recomendaciones para la elaboración de una política de formación del profesorado novel.

Palabras clave: Formación del profesorado, profesor novel, docencia universitaria.



Introducción

Cada día resulta más apremiante formar a los formadores, agentes claves para garantizar los renovados compromisos de las instituciones educativas y para dar respuestas acertadas a las demandas sociales. Esta preparación resulta aún más improrrogable en el caso de las universidades, dada la complejidad de las funciones profesoriales de ese nivel, sus compromisos con la formación integral de los nuevos profesionales y el desafío de la vertiginosa producción de conocimientos de esta época, que los reta a su formación permanente.

En estos últimos diez años se ha originado una importante producción intelectual que fundamenta y justifica ampliamente la necesidad de la formación del profesorado universitario, especialmente de aquel que se inicia. Sin embargo, resulta pertinente explorar cuáles son los niveles de concreción de ese discurso en las prácticas cotidianas de las instituciones universitarias. En ese sentido, la pregunta indagadora de esta investigación ha sido: ¿Cuál es el trayecto de formación de los profesores noveles del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira? Para los efectos de esta investigación, la condición de novel se refiere a los profesores con categorías de instructor y asistentes.

Para Escudero (1999) la formación permanente del profesorado es, sin duda, una de las vías de recorrido obligado para facilitar la mejora de la educación, aunque a menudo aparece como uno de los problemas más difíciles de resolver adecuadamente. Partiendo de esta idea, surgió el interés por conocer cuál era la situación de la formación permanente del profesorado en el departamento de pedagogía, específicamente en lo que respecta a los profesores en proceso de formación.

En consecuencia, se formularon los siguientes objetivos:

- a) Indagar sobre la situación actual que presenta la formación del profesorado novel en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes, Táchira.
- b) Formular propuestas a partir de las necesidades y expectativas detectadas, en función de

una política de formación del profesorado novel universitario.



I. Marco conceptual

Las tareas que deben atender los profesores universitarios resultan diversas y complejas, dado que tienen asignadas responsabilidades en la enseñanza, investigación y extensión. Medina (1998, p. 15) destaca que estas tareas “requieren de una singular capacitación del profesorado para realizarlas complementariamente”.

Sin embargo, Marcelo (1994) ha encontrado en sus investigaciones que existe una separación entre investigación y docencia que repercute de manera grave en la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos universitarios. Señala, por tanto, la necesidad de desarrollar programas de formación dirigidos al profesorado que consideren la naturaleza y los requerimientos de esta actividad profesional.

Del mismo modo, Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) encontraron, a partir de sus investigaciones, que la preparación para realizar estas funciones no se adquiere mediante un proceso de formación sistemático, como es de esperarse; sino más bien, de forma rutinaria, autodidacta y voluntaria. Proponen por ello, una labor de formación en esas funciones mediante programas de información, estudio de organizaciones modélicas o modernización de la infraestructura de gestión, recursos informáticos, documentales, bibliográficos y de publicaciones, entre otros.

Los autores anteriormente citados plantean que el desarrollo profesional de un profesor universitario es un proceso continuo en el cual pueden diferenciarse tres momentos: la formación inicial, la formación del profesorado novel y la formación del profesorado experimentado. La segunda, es aquella que se da durante los primeros años de desempeño docente, cuando éste se inserta en la organización universitaria y abarca su socialización dentro de la institución.

Saint-Onge (1997) afirma que, comúnmente, el docente novel vive un período de angustia e inseguridad, por lo que busca soluciones, consulta a profesores expertos y, a veces, por ensayo y error se apropia de una práctica generalmente irreflexiva, que hasta puede llegar a ser rígida, si no experimenta un proceso de acompañamiento, reflexión y diálogo sistematizado. Por lo general, su labor de enseñante sólo se limita al aula, construyendo una práctica pedagógica solitaria que, con el tiempo, cada profesor la defiende como sinónimo de autonomía.

Marcelo (1994) considera que este primer período es muy fértil e importante para aprender el oficio docente, por ello, enfatiza la necesidad de implementar propuestas formativas dirigidas a potenciar su capacidad de reflexión y de autocrítica permanente. Dichas propuestas deben formularse desde una concepción del docente como práctico reflexivo, capaz de construir conocimiento a partir de su implicación personal y profesional. Para este autor existen dos tipos de formación del profesorado:

- a. La formación centrada en las instituciones, cuyo propósito fundamental es formar a

los profesores noveles mediante actividades integradas a la problemática de desarrollo profesional de la institución donde laboran.

- b. La formación centrada en los profesionales experimentados, cuya finalidad es formar a los profesores noveles a través del acompañamiento de un profesor experimentado, quien puede, entre otras funciones, realizar observaciones en las clases del profesor principiante para luego someterlas a discusión con él. Esta es una estrategia de formación muy enriquecedora. Además, el profesor con experiencia es el más indicado para integrar al novel adecuadamente a la dinámica universitaria.



II. Metodología de la investigación

Esta investigación se emprende desde el paradigma cualitativo, con un método etnográfico que se considera apropiado para el objeto de estudio de este trabajo, ya que revaloriza la capacidad autorreflexiva de los investigadores para ser monitores de su propia práctica. Se entiende el método etnográfico, como un método de investigación cualitativa que procura la recopilación más exacta y posible de la información necesaria, con la finalidad de reconstruir la cultura y conocer los fenómenos sociales propios de las comunidades o grupos específicos (Martínez, 1999). Para esta investigación, este enfoque implicó la participación intensa de las investigadoras en el medio social estudiado y un esfuerzo para comprender los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese contexto. Dado que la investigación se concentró en estudiar el problema en el departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira, se considera también como un estudio de caso.

2.1. Delimitación del problema de investigación

La investigación se orientó a determinar la situación de la formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela, en el año 2001.

En concordancia con lo establecido por el Estatuto del Personal Docente y de Investigación (EPDI) de la Universidad de Los Andes (ULA) (1990), para los efectos de esta investigación se considera profesor novel aquel que se encuentra en período de formación por hallarse en las categorías académicas de instructor o asistente.

2.2. Contexto de aplicación

La investigación se realizó en la Universidad de Los Andes Táchira, institución pública que ofrece estudios en las carreras de: Educación, Comunicación Social y Administración. Funciona a través de unidades académicas administrativas, tales como los departamentos, a los cuales están adscritos los profesores, ya sea en la condición de ordinarios y/o contratados. Según el artículo 87 de la Ley de Universidades (LU) de Venezuela (1970), son miembros ordinarios del personal docente los profesores en las categorías de instructores, asistentes, agregados, asociados y titulares que han ingresado mediante concurso de oposición. También existen profesores contratados con categorías de instructores y

asistentes, quienes han ingresado por la vía de excepción en casos de urgencia, mediante concurso de credenciales. Según el estatuto de esta institución, estos profesores no deben permanecer en esta condición por más de un año.

El contexto específico de este estudio es el Departamento de Pedagogía, al cual corresponde el desarrollo del componente curricular pedagógico y didáctico del plan de estudios de la carrera de Educación en la Universidad de Los Andes Táchira de Venezuela.

El estatuto establece en su artículo 61 que la formación del profesorado es una responsabilidad compartida por la universidad a través de las unidades académicas y el profesorado, y la misma debe obedecer a planes coherentes, basados en las necesidades y prioridades de las funciones esenciales a desempeñar como son la docencia, la investigación y la extensión. Igualmente, señala en el artículo 58 que el personal docente y de investigación en los dos primeros niveles del escalafón (instructor y asistente) deben someterse a programas de formación y mejoramiento establecidos por la Universidad.

2.3. Selección de los informantes

Se seleccionaron todos los profesores del departamento de Pedagogía ubicados en las categorías de instructor y asistente, fueran ordinarios o contratados, de los cuales se entrevistaron siete.

Tabla I. Profesores instructores y asistentes entrevistados del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes (diciembre de 2001)

Prof.	Ingreso	Condición	Categoría	Dedicación	Grado académico	Estudios actuales
01	97	Ordinario	Instructor	Exclusiva	Maestría	Doctorado
02	95	Contratado	Instructor	Tiempo completo	Licenciatura	Maestría
03	98	Contratado	Instructor	12 horas	Especialización	
04	96	Ordinario	Instructor	Exclusiva	Maestría	
05	95	Ordinario	Asistente	Exclusiva	Maestría	Doctorado
06	00	Ordinario	Instructor	Exclusiva	Especialización	
07	96	Contratado	Instructor	12 horas	Maestría	

2.4. Acerca de las entrevistas realizadas

La información se recogió a través de la técnica de entrevista a profundidad, con la cual se solicitó información cada vez más detallada y profunda, a partir de las respuestas del entrevistado. El número de preguntas realizadas estuvo en un rango de entre 15 y 21 (ver un ejemplo en el Anexo I). Con las preguntas se buscó obtener información acerca de cuatro aspectos:

- a. El proceso de incorporación de los profesores al departamento.
- b. La formación de los profesores instructores y asistentes del departamento.
- c. La vinculación entre docencia e investigación en los profesores instructores y asistentes, como parte de los procesos formativos del profesorado.
- d. Las necesidades de formación percibidas por los profesores instructores y asistentes, así como sus propuestas para la formación.

2.5. Procesamiento de las entrevistas

Las entrevistas se grabaron y transcribieron. Los textos se sometieron a un proceso de análisis inductivo para construir el diagnóstico de las situaciones en estudio, a través de la codificación, categorización y el establecimiento de las redes conceptuales con el apoyo del programa computarizado para análisis de datos cualitativos Atlas/ti, versión 4.2 para Windows. El análisis se realizó de acuerdo con los siguientes pasos.

Tabla II. Pasos para el proceso de análisis de las entrevistas

Paso	Pregunta orientadora
1. Codificar: ordenar por ideas y/o pensamientos	¿Cuántas ideas diferentes señalaron los sujetos estudiados para cada aspecto?
2. Categorizar: reunir las ideas y/o pensamientos en grupos que las contengan	¿En cuántas categorías se pueden agrupar todas las ideas emitidas por cada aspecto?
3. Organizar: visualizar la forma como se estructura un todo	¿Cómo pueden organizarse las categorías que incluyeron todas las ideas expresadas por los sujetos estudiados, para cada aspecto?
4. Sintetizar: Organizar las partes para elaborar las conclusiones finales	¿Cuál es la situación de la formación del profesor novel en el Departamento de pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira?



III. Resultados

En correspondencia con los aspectos orientadores de las entrevistas realizadas, los resultados se presentan también en cuatros apartados:

a) El proceso de incorporación de los profesores al departamento

Los profesores entrevistados refieren que esta etapa de iniciación en la docencia universitaria les resultó difícil, les generó gran angustia y, en general, se sentían solos y no sabían a quién acudir para solicitar apoyo o información. Es de destacar que señalaron haber percibido cierta discriminación en relación con los derechos que se les admiten a los profesores contratados e instructores por parte de algunos profesores de más alto escalafón (ver Figura 1).

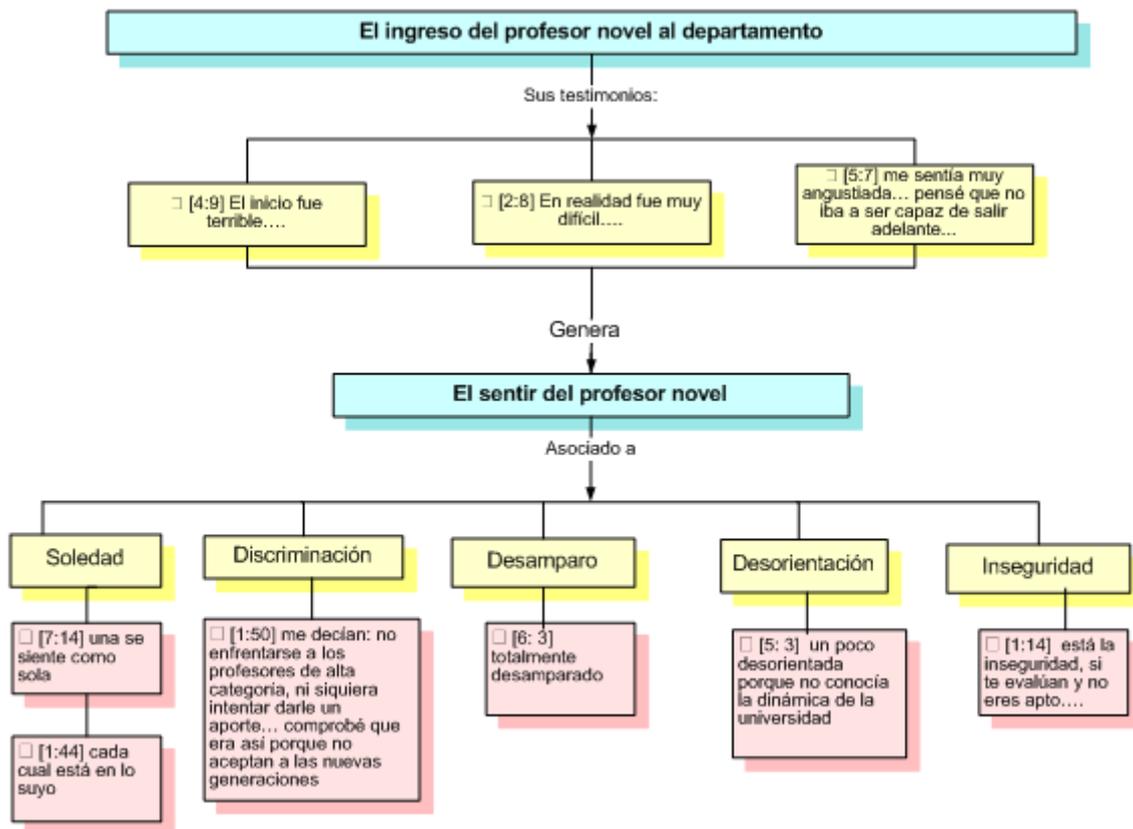


Figura 1. Los sentimientos de los profesores noveles¹

El trabajo docente de los profesores de ingreso reciente se desarrolla con un exceso de carga horaria y de manera solitaria. En el caso de los profesores contratados por horas, se presentan dificultades para el trabajo colectivo y colaborativo, porque disponen de poco tiempo para reunirse. Adicionalmente, las reuniones de los profesores se limitan, generalmente, al trabajo administrativo, sin abordar los aspectos propiamente pedagógicos ni de formación del profesorado.

Los docentes perciben que en el período de inserción no son atendidos de manera sistemática ni institucionalizada, por cuanto no participan en actividades planificadas para tal fin. En ese sentido, expresan que no existen programas de inducción, no se les proporciona suficiente información sobre los aspectos administrativos y curriculares que deben atender; asimismo, consideran que no existe una apropiada política de formación del personal que ingresa, ya que no se acompaña al profesor que ingresa en el reconocimiento e incorporación a la institución. La adaptación del profesor novel se deja únicamente a la iniciativa e interés de éste (ver Figura 2).

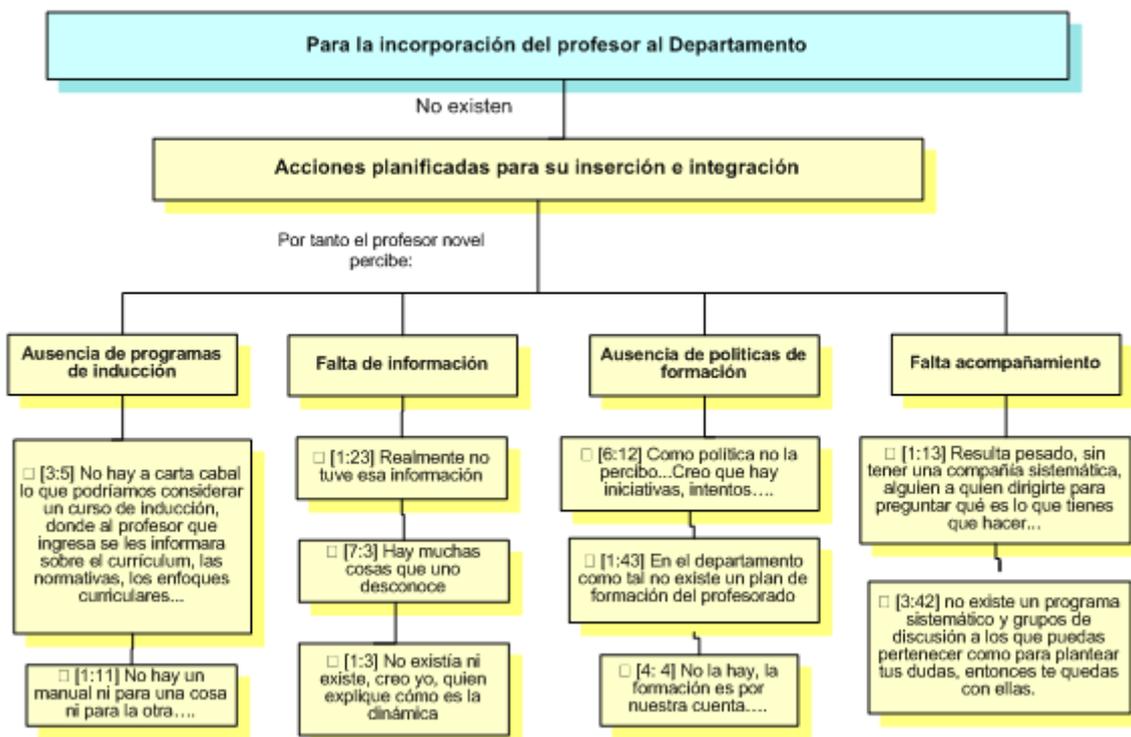


Figura 2. La percepción de los profesores noveles acerca de su inserción al Departamento

b) La formación de los profesores instructores y asistentes del departamento

El artículo 58 del Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (1990) establece que el personal docente y de investigación en los dos primeros niveles del escalafón (instructor y asistente) deben someterse a programas de formación y mejoramiento establecidos por la Universidad y deben ser considerados como profesores en proceso de formación; por tanto, el departamento como unidad académico-administrativa que los acoge, debe diseñarles un plan de formación y designarles un tutor. No se encontraron documentos que establecieran las características, los alcances o las especificaciones para el diseño de ese plan; sin embargo, a partir de la propia experiencia de las autoras de este trabajo y de lo que informan los entrevistados, se conoce que dicho plan se elabora de prisa y bajo la presión de una exigencia administrativa, para satisfacer uno de los requisitos que implica la incorporación del profesor a la universidad en condición de ordinario, después de haber obtenido el cargo por concurso de oposición. Es de señalar que esta normativa no considera la situación de los profesores contratados y no contempla su inclusión en los planes de formación, probablemente al asumir que no deben permanecer más de un año en esta condición. La realidad que se encontró en el departamento de Pedagogía es que existen profesores contratados en la categoría de instructor con más de un año en tal situación.

En la Figura 3 se exponen los principales testimonios que corroboran la afirmación anterior:

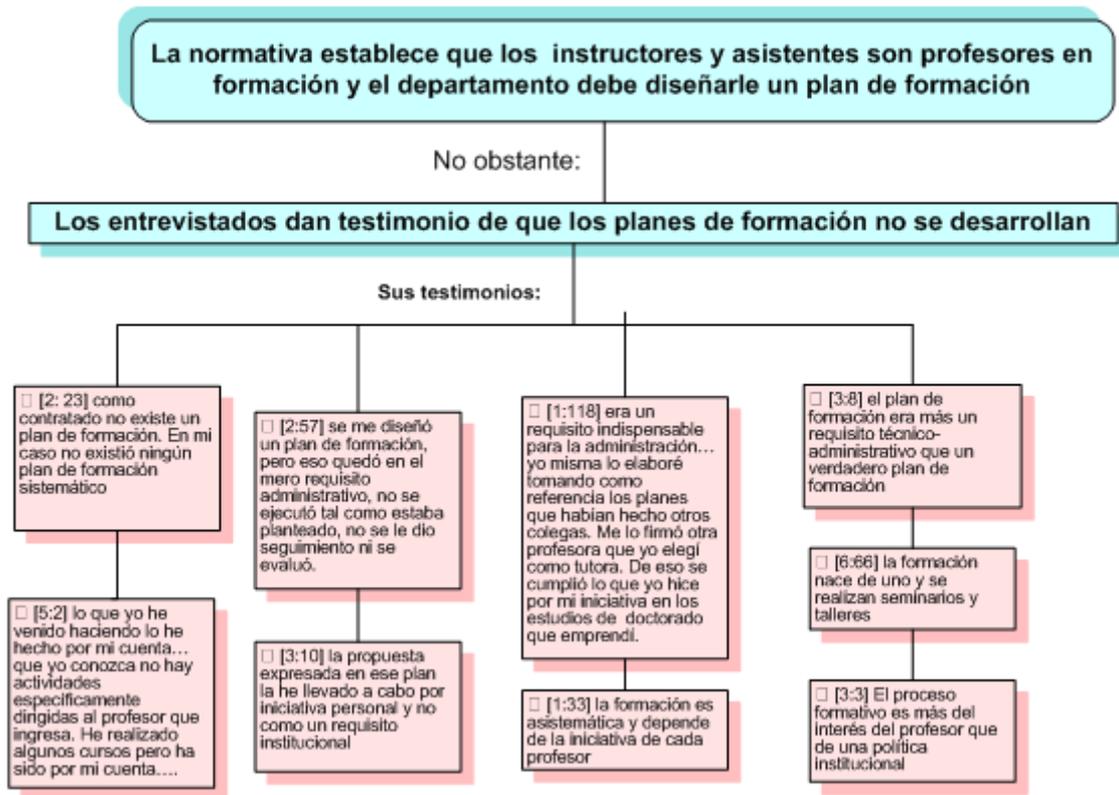


Figura 3. El incumplimiento de los planes de formación de los profesores noveles

Los entrevistados refieren que por su propia iniciativa han desarrollado algunas actividades para su formación, como seminarios, talleres, programas de estudios de postgrado (especializaciones, maestría y doctorado). Igualmente, estos profesores valoran como experiencias significativas para su formación la participación eventual en círculos de estudio con compañeros de trabajo y la preparación que han emprendido de manera individual para el concurso de oposición.

c) La vinculación entre docencia e investigación en los profesores instructores y asistentes, como parte de los procesos formativos del profesorado

La generalidad de profesores entrevistados encuentra dificultad para la investigación sistemática de su práctica docente, algunos aducen falta de tiempo y de preparación para ello. Los profesores entrevistados no han tenido oportunidad de participar en los grupos de investigación existentes en el departamento. Esto se evidencia en los testimonios de los entrevistados quienes afirman que “en la práctica los profesores no estamos preparados para investigar sobre nuestra práctica pedagógica” [7:10]; “en la práctica parece que nos circunscribimos más a la docencia por efectos administrativos y técnicos que a la investigación, que es una de las funciones esenciales del profesor universitario” [5:9].

d) Las necesidades de formación percibidas por los profesores instructores y asistentes, así

como sus propuestas para la formación.

Los profesores noveles ven necesaria la instauración de un programa de inducción para facilitar la inserción en la dinámica institucional de los profesores que ingresan. Este programa puede contemplar un recorrido por las instalaciones con el propósito de familiarizarlos con el ambiente universitario, así como informarles sobre aspectos relacionados con la misión y visión de la universidad, su funcionamiento organizacional y administrativo, los recursos disponibles, el diseño curricular, las funciones del profesorado, entre otros. Igualmente señalan la necesidad de programas de formación permanente que contemplen aspectos como la didáctica universitaria, la investigación educativa y la actualización en los contenidos disciplinares de las áreas académicas.

Los entrevistados desean que en la universidad se promueva el trabajo colaborativo, de tal manera que no se siga trabajando en solitario y puedan desarrollarse los colectivos profesoriales en los departamentos. En los testimonios destaca la propuesta de la figura de los profesores tutores, para orientar a los profesores noveles en su proceso de incorporación a la docencia universitaria y para dirigir y supervisar su plan de formación.



Conclusiones

Los planes de formación para los profesores instructores y asistentes propuestos en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes se enmarcan dentro de lo que Marcelo (1994) denomina *la formación centrada en los profesionales experimentados*, cuya finalidad es formar a los profesores noveles a través del acompañamiento de un profesor de mayor escalafón. Se afirma esto debido a que teóricamente el plan de formación propuesto debe ser elaborado por un profesor de experiencia del departamento, quien debe asumir la supervisión del mismo.

Los resultados de esta investigación revelan una discordancia entre lo que demandan las normas establecidas para la formación de los profesores de ingreso reciente a la universidad y lo que realmente se ejecuta en el departamento de Pedagogía, ya que los planes de formación que se elaboran para los profesores instructores no se cumplen y la formación queda bajo la exclusiva responsabilidad del profesor que ingresa. Estos planes no se evalúan, el profesor instructor y el tutor asignado no rinden información al departamento sobre sus resultados. Situación que corrobora lo afirmado por Escudero (1999) respecto a que la formación permanente del profesorado a menudo resulta un problema difícil de resolver en la práctica, aun cuando en teoría y oficialmente se admita su importancia y necesidad.

La información recabada permite afirmar que dentro del contexto estudiado, el docente aprende a serlo a través de un proceso autodidacta, intuitivo, empirista y en solitario. Esta situación es similar a la encontrada por Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) y por Blázquez (1999) en el contexto español, en cuanto a que los profesores noveles no conviven, no investigan ni aprenden a enseñar junto a sus pretendidos maestros.

La situación psicológica en la que se encuentran los profesores noveles del departamento se

asemeja a la que refiere Saint-Onge (1997), en cuanto a que, comúnmente, el docente novel vive un período de angustia e inseguridad y, por lo general, su labor de enseñante generalmente se limita sólo al aula, construyendo una práctica pedagógica solitaria. Los estados psicológicos generados por el aislamiento, la falta de apoyo y el rechazo de los profesores, pueden generar malestar docente, causar lo que Santos Guerra (1983) denomina la erosión de la función docente, que significa el deterioro de las ilusiones, esperanzas, esfuerzos y compromisos (citado en Marcelo, 1994, p. 153).

Es de destacar que esta situación emocional manifestada por los docentes puede derivar en un círculo vicioso que dificulta su proceso de formación, porque se sienten inseguros y temen preguntar para aclarar sus dudas o solicitar apoyo a los más experimentados, al pensar que pueden ser evaluados como incompetentes para el cargo. Esta situación puede superarse si se asume lo propuesto por Marcelo (1994), en cuanto a que los programas de formación del docente deben promover el bienestar personal y profesional de los principiantes durante el período de iniciación. Sugiere que para tal fin, al profesor de reciente ingreso se le asigne una menor carga docente, se le integre a una línea de investigación y se le faciliten los recursos para su formación. Se podría añadir que también es necesario establecer de manera explícita los conocimientos y procedimientos que el profesor debe conocer para desempeñarse apropiadamente dentro de la organización establecida, informándole de los estatutos, reglamentos, procedimientos administrativos, deberes y derechos

Los resultados arrojan una discordancia entre las funciones de docencia e investigación. Los profesores noveles no investigan sobre su práctica docente, ni están vinculados con grupos de investigación. Esta situación, de acuerdo con lo planteado por Marcelo (1994), puede tener graves repercusiones en la calidad de la enseñanza, ya que los profesores no profundizan en el conocimiento de su campo de estudio y, en consecuencia, la relación entre producción del conocimiento y su comunicación no es fluida, ni estable.

A partir de los resultados, también se aprecia un alto nivel de conciencia de los profesores noveles sobre la necesidad de formarse para la docencia universitaria. Proponen, entre otras alternativas, la figura del tutor y la creación de los colectivos docentes, lo que enmarca en el modelo de *formación centrada en profesionales experimentados* propuesta por Marcelo (1994).



Propuestas y recomendaciones

A partir de los hallazgos de la presente investigación, de las experiencias en otros contextos, las referencias teóricas y las reflexiones sobre el caso estudiado, proponemos la definición urgente de una política de formación para los profesores de reciente ingreso por parte del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira, la cual puede fundamentarse en las siguientes premisas y abarcar varias estrategias:

- El Departamento debe considerarse como el espacio natural para la formación del profesorado. Por tanto, debe elaborar programas integrales de formación a partir del perfil del docente universitario y las necesidades y expectativas detectadas. Los programas deben ser flexibles y abiertos, de tal manera que permitan aprovechar las

ofertas y recursos ofrecidos por otras instancias de la misma universidad u otras instituciones.

- Las profesoras y los profesores noveles han de participar activa, pero voluntariamente en la planificación, desarrollo y evaluación de tal programa. Su implicación debe basarse, en una decisión personal, condición *sine qua non* para el éxito de cualquier proyecto.
- Implementar la figura del profesor tutor, también llamado mentor o asesor. Éste será un profesor de escalafón del mismo departamento, poseedor de: experiencia docente, habilidad en la gestión de clase, disciplina, capacidad comunicativa, actualizado y con cualidades personales como paciencia, tolerancia y flexibilidad. Su función pedagógica será acompañar al profesor principiante en sus primeros años de actuación profesional con el propósito de asesorarle didáctica y personalmente, constituyéndose como un significativo apoyo. Sus tareas estarán orientadas a atender las necesidades emocionales, sociales e intelectuales de los profesores principiantes.
- Se recomienda que el profesorado universitario convierta su labor docente en objeto de investigación, para lo cual puede escoger estrategias que se tornan autoformativas tales como: la investigación-acción, autobiografías, autoevaluación, participación activa en grupos de discusión y de estudio. Todas ellas estimulan el pensamiento reflexivo, crítico, autocrítico y creativo, indispensable para la toma de decisiones y para alcanzar una participación relevante en las transformaciones universitarias.
- El profesor universitario debe de ser considerado, y él ha de considerarse a sí mismo, como un intelectual con una sólida preparación para actuar en distintos escenarios dentro y fuera de la institución, capaz de interpretar la dimensión político-social de la universidad. Debe participar crítica y creativamente en la construcción y difusión del conocimiento de su respectiva disciplina.
- Se hace necesario el reconocimiento, por parte de las autoridades de la Universidad, de la urgencia de la formación integral del profesorado. Crear en el Departamento las condiciones administrativas y tecnológicas para garantizar la mejora de la docencia y la formación del profesorado. En principio, otorgando la misma importancia a la enseñanza y a la investigación, creando redes de colaboración para el conocimiento e intercambio, tanto para el desarrollo disciplinar, como para las innovaciones didácticas y curriculares.
- Sensibilizar y corresponsabilizar al profesorado de la importancia de su propia formación. La oferta de actividades debe ser variada y sugerente con el fin de que cada profesor pueda encontrar, de algún modo, sus necesidades de formación atendidas. Se recomienda no establecer regulaciones rígidas que pudieran ser coercitivas de las acciones formativas; por el contrario, debe desarrollarse una política que promueva la participación, orientando y facilitando medios y recursos para que los demás departamentos o grupos de profesores puedan participar.
- El programa de formación del profesorado novel debe incluir una fase de información institucional, donde se incorpore lo relativo al origen, la misión, la visión y la filosofía de la universidad; el diseño curricular de las carreras, el reglamento de evaluación; el reglamento del personal docente y de investigación; las disposiciones legales y los procesos administrativos; todo ello, para permitirles una rápida y efectiva inserción en la dinámica universitaria. Esta información debe ser fortalecida con un recorrido por las instalaciones con el propósito de familiarizarlos con los ambientes universitarios y lograr su mejor aprovechamiento.
- A los profesores principiantes debe asignárseles una carga horaria razonable, con el fin de garantizarles el tiempo para integrarse satisfactoriamente a las actividades de

formación, investigación y extensión.

- Los departamentos deben propiciar la creación de redes de apoyo de profesores principiantes, a través del correo electrónico, del contacto personal, grupal e individual, con el objeto de proporcionarles apoyo emocional y técnico.

Anexo I. Preguntas realizadas en una de las entrevistas a los profesores

1. ¿Cuál ha sido el apoyo que te ha brindado la universidad en tu ingreso como profesora universitaria?
2. ¿Podrías contarme con mayor precisión cómo fue tu experiencia inicial? ¿Cuáles fueron las acciones que se realizaron para conocer la dinámica del trabajo de la universidad? ¿cómo te sentías en esa nueva etapa profesional?
3. ¿De lo que dices se puede inferir que opinas que a la persona que ingresa se le debería asignar una especie de asesor o persona encargada de esa iniciación?
4. ¿Podría decirse que en ese inicio uno acepta casi todos los requerimientos sin poner ninguna objeción?
5. ¿De esa manera te sentiste al inicio?
6. ¿Ubicándonos en esos inicios del ingreso a la universidad, podrías precisar cuáles serían las necesidades de formación en esa nueva etapa profesional?
7. Me parece que cuando uno ingresa a la universidad y se le asigna una determinada área del conocimiento, se debería recibir información acerca de la universidad, el plan de estudios, el perfil del profesional que se pretende formar, los recursos disponibles, los deberes y derechos del profesor. Así como los aspectos administrativos del desarrollo de ese plan de estudios, la programación académica, los reglamentos de evaluación de los aprendizajes. ¿Cómo fue tu experiencia al respecto?
8. De manera individual, ¿Qué actividades has puesto en marcha para satisfacer tus necesidades de formación profesional?
9. ¿Todas esas iniciativas que me has señalado, se enmarcan dentro de un plan de formación en el que estás inscrita dada tu condición de profesora instructora?
10. Tengo entendido que en la universidad cuando un profesor ingresa por concurso de oposición, en condición de ordinario (tu situación actual), es obligatorio que el departamento presente un plan de formación de ese profesor. ¿Quisiera que me hablaras de cómo ha sido este plan de formación, qué áreas ha abarcado, cuál es la situación actual de éste?
11. Me llama la atención que digas que ese plan de formación lo elaboras tú. Yo tengo entendido que en el plan de formación hay que tener en cuenta las inquietudes personales y las necesidades del departamento. ¿Podrías aclarar este punto?
12. ¿Desde tu perspectiva, existe en el departamento una política y un programa de formación del profesorado?
13. ¿Podría decirse que en ese desarrollo profesional uno actúa de una manera bastante reactiva? Se hacen algunos cursos, de acuerdo a sus intereses se inscriben, pero no es algo que responda a una planificación intencional?
14. ¿No era una política del departamento?
15. ¿Realizas de manera sistemática alguna investigación sobre tu práctica docente?
16. ¿Participas en estos momentos en algún grupo de investigación o de estudio?

17. ¿Los temas de estudio estaban vinculados con la disciplina en la cual ustedes se desempeñan?
18. ¿De todas estas iniciativas que has puesto en marcha para tu formación, cuáles han sido las más significativas?
19. ¿Cuáles son en estos momentos tus necesidades de formación?
20. ¿Cómo crees que deba hacerse la formación de los profesores instructores y asistentes en la universidad?



Referencias

- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Blázquez, F. (1999). Una experiencia española: El plan de formación del ICE de la Universidad de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 171-185.
- Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Ley de Universidades (1970, 8 de septiembre). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1429 (Extraordinario).
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Medina, A. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. En Q. Martín, A. Medina, A. Monclus y C. Domínguez (Coords.), *Actas V Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 750-897). Madrid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense-Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero.
- Universidad de Los Andes (1990). Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes. *Gaceta Universitaria* (Núm. Extraordinario).



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Vivas, M., Becerra, G. y Díaz, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html>

1 Los números de las citas de las entrevistas están asociados al código que identifica a cada entrevistado y la línea de la transcripción de la entrevista respectiva. Por ejemplo: [7:14] se refiere al informante 7 y la línea 14 de su entrevista.